نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات

د.إقبال زين العابدين درندري

وكيلة عمادة التطوير
أستاذ مشارك ، قسم علم النفس
جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية

تستعرض هذه الورقة المفاهيم و الأطر الرئيسة للتقييم من اجل التعلم ، وأصوله والنظريات و البحوث التي أجريت مؤخرا حوله ، واتجاهاته المستقبلية. والى جانب ذلك، تناقش الورقة خصائص التقييم الفعال من اجل التعلم وكيفية التفريق بينه وبين الأنواع الأخرى من التقييم. كما تسلط الضوء على المكونات الأساسية للتقييم من اجل التعلم والاستراتيجيات ذات الصلة وطرائق تنفيذه في الفصول الدراسية لتعزيز تعلم الطالب باستخدام أساليب الأسئلة المكثفة، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي ، والتغذية الراجعة والتصحيح الفعال ، وتنظيم عملية التعلم، وتبادل مستهدفات التعلم ومحكات التحصيل مع الطلبة. وإضافة إلى ذلك، فإن ورقة العمل هذه توضح كيف يمكن استخدام معلومات التقييم والأدوات الرقمية بفعالية في مراقبة تقدم الطلبة وتحسين تعلمهم على مختلف المستويات (الفصول الدراسية، و المدارس ، والقطاعات) ، وكيفية مراجعة وتطوير السياسات ووضع أنظمة فعالة للتقييم من اجل التعلم، باستخدام الأمثلة وأفضل الممارسات العالمية. كما ستساعد في تقديم توجيهات حول كيفية تصميم وتحسين استراتيجيات وسياسات و خطط التقييم. وأخيرا، فإنها تناقش أهم قصص النجاحات والتحديات المحتملة.

Towards learning oriented assessment: Best practices and challenges

Dr. Eqbal Z. Darandari
Associate Professor, Dept. of Psychology
Vice Dean for Development Deanship
King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

This paper reviews key concepts and frameworks of assessment for learning (AFL), its origins, recent theories and research, and future directions. Besides, it discusses the characteristics of effective AFL and how to differentiate it from other types of assessment. The paper also highlights AFL core components and related strategies and their implementation in classroom to promote student learning including rich questioning, peer and self assessment, effective feedback, and marking, regulating learning, sharing learning intentions and achievement criteria with students. In addition, it shows how assessment information and digital tools can be used effectively to monitor student progress and to improve student learning at different levels (classroom, school, sector), and how to review and develop effective AFL policies and systems using best international practices and examples. It will also provide guidance on how to design and improve strategies, policies and plans for assessment. Success and challenges are also discussed.

نحــو تقــييم موجــه للتعلم: أفضــل الممارســات وأهم التحـــديات

د.إقبــــــــــــــال زين العابـــــــــــــــدين درنـــــــــــــــدري

أولا: مقدمة

أن من أهم الأسئلة التي نسمعها من الطلبة "هـل سـيكون هـذا في الاختبار يا أستاذ/ة؟". وهذا السؤال يشير إلى أن الطلبة يهتمـون اهتمامـا بالغا بما سياتي في التقييم ، وبالتـالي فـإن التقـييم بلا شـك يقـود عمليـة تعلم الطلبـة. والحقيقـة أن الطلبـة يجعلـون التقـييم يحـدد مـا هـو مهم وأولوياتهم وكيفية توزيع وقتهم. لذا فإن علينا - كمقومين - أن نتعامل مـع هذه الحقيقة. وعلينا أن نأخذ ذلك في الحسبان عند وضـع خطـط التقـييم وعلينا التمييز بين التعلم السطحي (surface) والعميق (deep).

والحقيقة أن التقييم واستخدامه بشكل متكامـل مـع عمليـات التعلم والتعليم وتحسينها من خلالـه يعتـبر هـو الموضـوع المهم حاليـا. وقـد لقي اهتماماً كبـيرا مـؤخراً خاصـة مـع التركـيز على جـودة التعليم ومخرجاتـه. فحتى عهد قريب، كانت معظم المناهج وطـرق التعليم والتعلم وأسـاليب التقـويم في العـالم العـربي تتبـع النظريـات التقليديـة. ولم تكن تسـاعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نـواتج التعلم المتقدمـة من مهـارات التفكـير العليـا Higher-Order Thinking Skills، والاستقصاء Inquiry والتفكر Reflection خلال عملية التعلم. وكانت طـرق التعليم والتقـييم تـدور حـول المحتـوى أكثر منها حول المتعلم. وفي السنوات الأخيرة، ومـع التركـيز على جـودة التعليم ، تغــيرت سياســات التعليم وأصــبحت تركــز على جــودة التعلم ونواتجـه ومـدى مناسـبة أسـاليب التقـييم المسـتخدمة مـع التطـور في نظريـات التعلم والتقـييم ومـدى مسـاعدتها على تحسـين عمليـة التعلم والتعليم (درندري، 2010).

وأصبح هنـاك توجـه جديـد نحـو إتاحـة عـدد كبـير من طـرق التقـييم المرنـة والواسـعة الـتي تناسـب طـرق التعلم الجديـدة والكم الهائـل من

المعارف والفهم، والمهارات المطلوبة. كما أصبح التقييم هـو الـذي يقـود عملية التعلم والتعليم وكيفية تصميم الخبرات التعليمية للمتعلم. لـذا فـإن اختيار واستخدام طرق التقييم ووقته يجب أن تتعامل مـع هـذه الحقيقـة، ويجب أن يوضع نظام وخطة للتقييم على كافة المستويات لضـمان تعليم عميق وغير سطحي (أبو علام، 2005 **).**

.

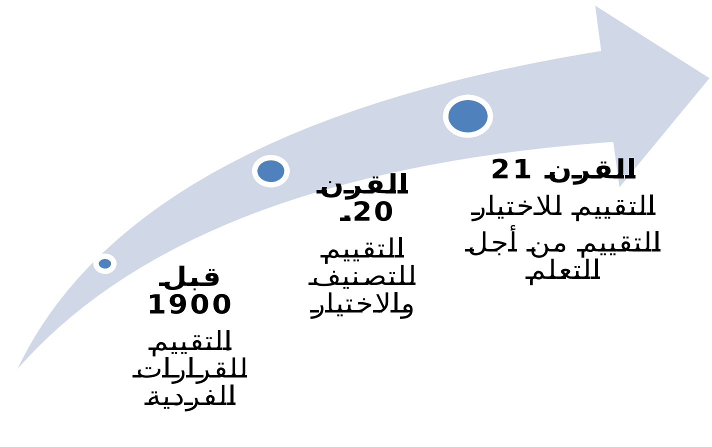
ثانيـا: المفـاهيم والأطـر النظريـة والدراسـات والتوجهـات الحديثة في التقييم

أنواع التقييم وأغرضه

التقييم Assessment: هـو جمـع وتحليـل واسـتخدام المعلومـات من النواتج التي تم قياسها بطريقة منتظمة ومسـتمرة لتحسـين تعلم الطلبـة من حيث المعرفـة المطلوبـة، والفهم، والمهـارات والكفايـات الـتي تم اكتسابها.

ويخدم التقييم الصفي أغراضا مختلفة تشـمل تقـييم التعلم، والتقـييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلماً. وقـد كـان التركـيز تقليـدياً على تقـييم التعلم. أمـا التقـييم من أجـل التعلم فكـان يسـتخدم أحيانـا لعمليـات التشـخيص والتقـييم البنـائي ولكن بشـكل غـير رسـمي وضـمني. وكـان التقـييم المنتظم بوصـفه عمليـة تعلم نـادراً، حيث اسـتخدم قليـل من المعلمين التقـييم الـذاتي أو التفكـر في التعلم. أمـا في ضـوء الاتجاهـات الحديثة للتعلم فهناك تركيز على جميع هذه الأغراض.

وقد مر التقييم بعدة مراحل تنوعت من خلالهـا أغراضـه، بـدأ باسـتخدامه لصنع القرارات الفردية، ثم في القرن العشرين ركز على اسـتخدامه في التصـنيف ، ثم زاد اسـتخدامه للاختيـار في القـرن 21 . ومـؤخرا ظهـر استخدام التقييم من أجل التعلم. ويوضح الشكل التالي هذا التغير.



وتتحدد أغراض التقييم فيما يلي:

1- **تقييم التعلم** Assessment of Learning:

وهو قياس التعلم بعد حدوثه، باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة ووضع تقارير للآخرين عنها. وهو ذو بعد واحد، وتجميعي، ويشكل جزءاً من المنهج، لكنه يقود عملية التدريس (التدريس للاختبار)، ويكون غير حقيقي، ومستقلاً عن السياق، وغير مرن. ويستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهج. كما يساعد على تحديد مكانتهم مقارنة بغيرهم (Harlen, 2007).

2- **التقييم من أجل التعلم** Assessment for Learning:

يكون التقييم من أجل التعلم متعدد الأبعاد، وبنائياً، ومدمجاً في المنهج وحقيقياً وموجوداً في سياق ومتصفاً بالمرونة. ويصمم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل أنشطة التعلم والتعليم. ويقوم على اعتبار أن هناك أنماطاً يستخدمها الطلبة للتعلم يمكن التنبؤ بها. ويتطلب من المعلم أن يجمع معلومات لا لتحديد ما يعرفه الطلبة فقط، بل ليعرف متى وكيف يطبق الطلبة ما تعلموه، ولتحسين التدريس، وإعطاء تغذية راجعة للطلبة لتحسين تعلمهم. وفي هذا السياق يصبح الطلبة مستهلكين لمعلومات التقييم أيضاً، ويستخدمون الأدلة لرؤية نجاحهم الحالي ولمعرفة ما سيأتي لهم، وهذا يشجع على الاستجابات المنتجة من المتعلمين في كل وقت. ويعتمد على التقييم الذاتي المستمر، الذي يوضح للمتعلم كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة. وتمكن هذه التغذية الراجعة التفصيلة المتعلمين بمساعدتهم على مراقبة أنفسهم وهم

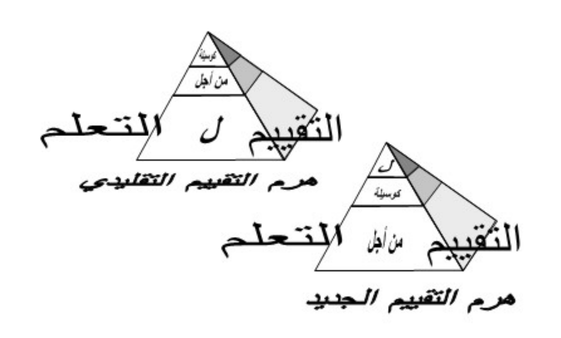
ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكن تحقيق النجاح إذا حاولوا باستمرار. ويضع المعلمون تقييماً يوضح مهارات ومعـارف الطلبـة المرتبطـة بنـواتج التعلم المقصودة، ويفكرون في التقـييم الـذي يعطي معلومـات عن تعلم الطلبة وتفكيرهم.

3- **التقييم بوصفه تعلماً** Assessment as Learning:

هــو عمليــة تطــوير ودعم العمليــات مــا بعــد المعرفيــة Meta-Cognition للطلبة، ويركز هذا التقييم على دور الطلبـة في ربـط التعلم بالتقييم. ويكون فيـه الطلبـة نشـطين، ومشـاركين، وناقـدين يسـتطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بمـا لـديهم والتعلم الجديـد. وليكـون الطلبـة متفـاعلين بشـكل نشـط في تكـوين فهمهم، يجب أن يتعلمـوا أن يكونـوا مقيّمين ناقـدين، يسـتطيعون اسـتخدام المعلومـات، ويربطونهـا بالمعرفــة الســابقة، ويســتخدمونها في التعلم الجديــد. وهــذه العمليــة التنظيمية في عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يتعود الطلاب على مراقبـة ما يتعلمونه بشـكل ذاتي، ويسـتخدمون مـا اكتشـفوه من مراقبـة تعلمهم لعمل التعديلات، وتغيير عمليات تفكيرهم. وتتطلب من المعلم أن يساعد الطلبة على أن يطوروا عمليات التفكر ويطبقوها مع تحليل ناقد لتعلمهم. وفيه يكون التعلم عمليـة نشـطة لإعـادة بنـاء معرفيـة تظهـر عنـد تفاعـل الأفراد مع الأفكار الجديدة. ويطلب من الطلبة التفكر وكتابـة الانطباعـات Reflections عن تعلمهم وعمـل التعـديلات لتحقيـق تعلم أعمـق. وفيـه يهتم المعلمون بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليـات العقليـة بعـد المعرفيـة لتعـديل فهمهم، ويتـابع المعلمـون عمليـات وضـع الطلبـة لأهدافهم وتعلمهم (Birenbaum et al., 2006, Stiggins, 2007).

وهنــاك من دمج بين التقــييم من أجــل التعلم ، والتقــييم بوصــفه تعلمــا وسمي بالتقييم الموجه للتعلم (Learning Oriented Assessment)

وقد تغيرت أوزان استخدام التقييم للأغراض السابقة عبر الــزمن إذ تدرجت من استخدامه لتقييم التعلم غلى التركيز على استخدامه من أجل التعلم وعلى شكل عدة أبعاد كما يوضحه الشكل التالي.



الاتجاهات المعاصرة في التقييم

كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقييم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية. وشهدت سنوات أواخر القرن الماضي وبدايات القرن الحالي تحولاً من الإطار المنهجي و السلوكي Methodological and Behaviorist Framework للتعلم والقائم على المحتوى والمحاضرة Content and Lecture-Based والذي يشجع التدريس، أو الإطار المفاهيمي القائم على المعلم - Teacher Centered إلى إطار مفاهيمي جديد، معرفي وبنيوي Cognitivist and Constructivist Framework ، يشجع التعلم، ويقوم على النشاط Activity-Based ويسعى لتحسين التعلم عن طريق إعادة تعريف بيئة التعلم، وقواعد المحاضرة، وقواعد المعلم، والعلاقة بينهما. وهو تغيير في الغرض لإنتاج تعلم لكل طالب وجعل التعلم شمولياً. وقد ظهر بنهاية القرن العشرين، البنائيون Constructivists الذين قامت نظرياتهم على أن المعرفة الجديدة تتطور وتبنى من المعرفة القديمة، وركزوا على المتعلم، و أن المعرفة تُبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة مما يقدم للأفراد طرقاً جديدة من التفكير.

وقد أوضحت شيبارد أن وجهات النظر البنيوية والاجتماعية الثقافية في التعلم قد أوجدت أساسا جديداً للتدريس، بينما ظل التفكير الخاص بالتقييم وأشكال الاختبار التقليدية معتمدا على النموذج السابق، وتضارب التقييم القديم مع وجهات النظر الجديدة في التعلم (Shepard, 2001: 1068). أما المدرسة المعرفية فقد أكدت على ما يجري بداخل عقل

المتعلم والعوامـل الـتي تـؤثر على سـلوكه. واقتضـى ذلـك التحـول نحـو عمليـات التفكـير العليـا. وأصـبح هنـاك تركـيز على نـواتج التعلم، وبـذلك فقدت الأهداف السلوكية بريقها (الخليلي، 1998 : 119). وبنهاية القرن العشرين، ظهر الأثر السلبي لتصنيف الأطفـال حسـب قـدراتهم الذهنيـة، مما دعا لإعادة تقـييم التعلم وظهـور نظريـات ونمـاذج بديلـة. فقـد ظهـر البنـــائيون Constructivists الـــذين مـــيزوا بين أنشـــطة التعـــلّم Learningوأنشـطة التعليم Teaching. وقـد قـامت نظريـات البنـائيين عن التعـــلم على عمـــل بيـــاجيه Piaget و فايغوتســكي Vygotsky وعلمـاء النفس المعـرفي. وهـذه النظـرة (مـا بعـد السـلوكية) تـرى أن المعرفـة الجديـدة تتطـور وتبـنى من المعرفـة القديمـة. وركـز الإطـار المفاهيمي الجديد على المتعلم، وأكد على أن المعرفة تـُبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة مما يقدم للأفراد طرقاً جديـدة من التفكير. وكان التمييز بين التعلم والتقييم والعلاقة بينهما مسألة مهمة في نظريات التربية.

التعلم القائم على النواتج Learning Outcome-Based Model :

يعـرف بانـه تصـور حقيقى واضـح في صـورة مجموعـة من نـواتج التعلم المستهدفة عما يجب أن يتعلمه الطـالب ويصـبح قـادرا على إنجـازه عنـد إنهائه للوحدة الدراسية أو المقرر.

المطابقـة البنائية Constructive Alignment : وتعـني المطابقـة البنائية تطابق وتوازي المنهج، وأهدافه المقصـودة ونـواتج التعلم، وطـرق التعلم والموارد المستخدمة لدعم التعلم، ومهام التقييم ومحكات التقويم مع بعضها البعض. وهي نظرية للتعلم تبدأ بالوعد بأن المتعلم يبـني تعلمـه من خلال أنشطة تعلم ذات صلة. وهي ضرورية للتقييم الفعال حيث يجب أن تعمــل كــل المكونــات من أجــل تعلم عميــق. ويتطلب ذلــك أن يتم التخطيط للتقييم ليكون جزءاً من الخبرة المنهجية، وأن يتفق مع الأهداف ونــواتج التعلم وطــرق التعلم والتعليم المســتخدمة (Biggs, 2007). ويوضح الشكل التالي الدورة المتبعة لمطابقة التقييم لنواتج التعلم.

التعليم والتعلم القائم علي النواتج
المطابقة البنائية
Constructive alignment

• التدريس:
جعل الطالب يقوم به

• نواتج التعلم المستهدفة
Intended Learning ILOs-Outcomes •
• ما ينبغي أن يقوم به الطالب

• التقييم
Assessment •
• كيف قام به الطالب

التقييم وتحسين تعلم الطلبة

يعتبر التقييم جزءاً متكاملاً في الأسلوب القائم على نواتج تعلم للطلبة. وهو تغذية راجعة للمستفيدين Stakeholders تزودهم بمعلومات صادقة وثابتة عن فعالية المقرر والبرنامج والمؤسسة، مما يتيح لفرق العمل التأكد من تحصيل أهدافها لتحديد نقاط الاختلاف بين ما تعلمه الطلبة بالفعل، وما كان مستهدفاً أن يتعلموه، إضافة إلى اتخاذ قرارات عن المنهج أو تغييرات مبنية على المعلومات والأدلة، وللقيام بتحسين مستوى جودة المقررات والبرامج والخريجين.

لذا يجب أن تذهب نتائج التقييم إلى أبعد من الأحكام، وأن تتعدى ذلك إلى إعطاء وصف دقيق لأداء الطلاب. ولكي يدعم التقييم تعلم الطلاب، يجب أن توضح النتائج للطلاب كيف يحسنون من أدائهم في المرة القادمة. ويتطلب ذلك أن يتم إعطاء النتائج بحيث توجه الطلاب لما ينبغي عمله، حيث الدرجة وحدها لا تكفي. وإضافة إلى ذلك ينبغي أن: "ينتقل التقييم من كونه أحداثاً منفصلة ترتبط بنهاية التدريس إلى كونه سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلبة عبر الزمن. وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم والمعلم مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضا التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لدى الطالب" (Stiggins, 2008: 3).

الاتجاهات والأبحاث حول التقييم من أجل التعلم

هناك عدة أبحاث حـول تحسـن تعلم الطلبـة باسـتخدام التقـييم من أجـل التعلم. ومن أهم الابحاث أبحاث بلووم وطلابه (bloom, 1984) وأبحاث ميسلس وزملائه (Meisels, et. al., 2003) ورودريجرز (Rodriguez, 2004). وتشير جميع الأبحاث العالمية إلى حجم تـأثيره في التعلم يصـل إلى مقدار 1.5 انحراف معياري.

وقد شكلت الدراسات البحثية التي قام بها بول بلاك وديلان ويليام (Paul Black and Dylan Wiliam) التوجـه الحـديث في التقـييم من أجـل التعلم. ففي دراستهم عام 1998 " داخـل الصـندوق الأسـود" (*Inside the Black*). قامـا بمراجعـة 250 بحثـا عن التقـييم في 160 مجلـة مختلفـة توصـلا من خلالهـا إلى أن دور إعطـاء الـدرجات كـان كبـيرا على حسـاب إعطـاء ادلـة على التعلم والتركـيز على وظيفتـه التعليميـة. واستخدمت بكثرة طرق التقييم المعتمدة على مقارنة الطالب بغيره ممـا جعل الطلبة يفسرونها على أنها عملية تنافسية وليست مسـألة للتسـحين الذاتي. وترتب على ذلك أن هذه التغذيـة الراجعـة من هـذه الطـرق أدت إلى أن يفهم الطلبـة منخفضـي التحصـيل أنهم لا يسـتطيعون التعلم. لـذا ركز بلاك ووليام على التقييم من أجل التعلم .

كمـا أوضـحت الدراسـات عجـز العديـد من الأسـاتذة في التفريـق بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، والتقييم غير الـدقيق، وعـدم مشـاركة الطلبة في التقييم او التواصل معهم أو رصد تقدمهم.

كمـا أوضـح البحث الـذي قـامت بـه كـل درنـدري ومـيرفي (Darandari, E. and Murphy, 2013) أن هناك مشكلات في تطبيق التقييم واستخداماته بالشكل المناسب وخاصـة التغذيـة الراجعـة للطـالب وذلـك على مسـتوى العـالم. كمـا أن العـالم العـربي يعـاني من ضـعف أسـاليب واستراتيجيات التقييم المستخدمة، وخاصة ما يساعد على التعلم العميق.

وهـذا التركـيز على دور المتعلم في عمليـات التعلم يرجـع إلى نظـرة البنيويين (constructivist). **إلى التعلم والتي تتضـمن أنـه مهمـا يكن الطريقة التي نصمم بها الخبرات التعليمية ونقدمها فـإن**

التعلم عملية تنشط وتدار من خلال المتعلم، وأن المتعلم هــو الذي يبني التعلم.

ثالثا: خصائص وأساسيات التقييم من أجل التعلم

عرف بلاك ووبليام (1998) التقييم من أجل التعلم بانه جزء من عمليات التعلم والتعليم وأنــه يتضــمن اســتخدام الأدلــة لتعــديل التــدريس لمقابلــة احتياجات الطلبة وتحسين التعلم، وأنــه يأخــذ مكانــه خلال التعلم، ويعطي الطلبــة دورا فعــالا في عمليــات التقــييم، حيث يعمــل الطلبــة مــع المعلم لتحديــد مــا ينبغي تعلمــه ومــا الخطــوة القادمــة. ثم يســتخدم الطرفــان التغذية الراجعة (feedback) - والتي تتضــمن معلومــات عن كيــف يتعلم الطلبة، تقــدمهم، وطبيعــة فهمهم والصــعوبات الــتي يواجهونهــا- لتحســين تعلمهم. ويجيب عن أسئلة مهمة تتعلق بذلك كما في الشكل النالي.



ويجب على المعلمين والطلبة تحمل مســؤولية التغذيــة الراجعــة وبشــكل مســتمر والتاكــد من أن الطلبــة يســيرون حســب الخطــة وبشــكل يحقــق اســتمرار الطلبــة في تحقيــق الأهــداف ونــواتج التعلم، واتخــاذ الإجــراءات اللازمة حيال المشكلات التي تواجههم حيال تحقيقها.

وتركز التوجهات الحديثة على كيفية تطــور تعلم الطلبــة وضــرورة تمركــز الجهود حول تقدم التعلم، بدلا من الاعتمــاد فقــط على التتــابع في المنهج او تطابق مكونات التعلم .

ويفـرق البـاحثون بين **أربعـة أنـواع من التغذيـة الراجعـة الفعالة**: التغذية الراجعة على المهام والمنتجات والتي تساعد على إنجـاز المهـام؛ والتغذيـة الراجعـة على العمليـات، وتسـاعد على إنهـاء المهـام؛ والتغذيـة الراجعــة على التنظيم الــذاتي (self-regulation) والــتي تســاعد على استخدام عمليات ما فوق التفكير (metacognition)؛ والتغذية الراجعــة الشخصية للتشجيع والدعم مثل التعليق بأن العمل جيـد. وهي مبنيـة على الأبحاث في عدة مجـالات مثـل نظريـات الـدوافع، والتنظيم الـذاتي، ومـا فوق المعرفة.

وقد أثبتت الأبحاث أن هناك عشرة أساسيات للتقييم من أجل التعلم، حيث يمكن وصفه بانه:

1- **يغطي جميع جوانب التحصيل لجميع الطلبة**: بحيث يستخدم التقييم لتحسين فرص جميع الطلبة للتعلم في كل مجالات الأنشطة التربوية. وينبغي أن يساعد جميع المتعلمين على تحقيـق أفضـل مـا يمكنهم تحقيقه وعلى تشجيعهم.

2- **يطور القدرة على التقييم الذاتي وتقييم الـزملاء** ليصـبح المتعلمـون قـادرين على التأمـل الـذاتي وإدارة الـذات: فـالمتعلم المستقل لديه القدرة على البحث عن المعارف والمهارات الجديـدة وتعلمها واكتسابها، ويسـتطيعون ان يقـوم بالتامـل الـذاتي وتحديـد الخطة القادمة لتعلمه. وعلى المعلم أن يكسب الطالب الرغبـة في التعلم والقدرة على أن يكون مسؤولا عن تعلمـه من خلال مهـارات التقييم الذاتي

3- **يساعد الطلبة على معرفة كيـف يتحسـنون** : حيث يجب أن يتلقى المتعلم التوجيــه حــول كيفيــة التحســن. ويحتــاج المتعلم معلومات وتوجيهات ليمكنه التخطيـط للخطـوة القادمـة في تعلمـه. وعلى المعلم أن يحـدد وبشـكل بنـاء وواضـح للطـالب نقـاط قوتـه وكيفية تطويرها، ونقاط الضعف وكيفيـة تقويتهـا، وأن يـتيح للطـالب الفرص للتحسين.

4- **يدعم الفهم لنواتج التعلم ومحكـات التقـييم**: حيث يجب أن يســاعد التقــييم على التركــيز على نــواتج التعلم ومحكــات تقــييم تحققها. وليكون التعلم فعـالا يجب أن يعـرف المتعلم مـا المطلـوب تحصـيله، ويـأتي الفهم والالـتزام عنـدما يكـون للمتعلم فرصـة في تحديد الأهداف والنواتج ومحكات تقييم التقدم. كما يتضـمن توضـيح

المحكـات مناقشـتها مـع المتعلمين باسـتخدام مصـطلحات يمكنهم فهمهـا وأمثلـة على كيفيـة تحقيقهـا وإشـراك المتعلم في التقـييم الذاتي وتقييم الزملاء.

5- **يبني ويدعم الدافعية**: فـالتقييم الـذي يـدعم التعلم يشـجع على الدافعية ويركـز على التقـدم والتحصـيل بـدلا من الفشـل. فمقارنـة المتعلم بالآخرين الأكثر نجاحا لا تحفز الدافعيـة. بـل يمكن أن تـؤدي لانسحابهم من عملية التعلم في المجالات التي أشـعروا فيهـا بـأنهم ليسوا جيدين. ويمكن زيادة الدافعية من خلال أساليب التقييم الــتي تحافـظ على اسـتقلالية المتعلم وتعطي اختيـارات، وتغذيـة راجعـة بناءة (constructive feedback) وتصنع الفرص للتوجيه الذاتي (self direction).

6- **بناء وحساس ويـراعي الجـوانب الانفعالية**: ينبغي أن يكـون المعلمون على دراية بتأثير املاحظات، الـدرجات، على ثقـة المتعلم وحماســه. وينبغي ان يكونــوا بنــائيين في التغذيــة الراجعــة الــتي يقدمونها. والتعليقات التي تركز على العمل بدلا من الشخص تكـون بناءة وتزيد من الدافعية.

7- **اساسي للتطوير المهني**: يحتــاج المعلم إلى تكــوين المعــارف والمهارات المهنية وينبغي دعم المعلم في تطوير المهارات اللازمــة من خلال التدريب المستمر على التخطيط للتقييم، وكيفيـة إعطـاء تغذية راجعة للمتعلمين ودعم تقييمهم الذاتي.

8- **أساسي للممارسات الصفية**: إن عمليات التقييم الـتي تتضـمن مهام وأسئلة تدعم التعلم والمعرفة والمهارات وملاحظـة مـا يقولـه أو يعمله وتفسيره وإصدار أحكام عليه يمكن وصفها بالتقييم. وهــذه العمليـات اليوميـة في الصـف للتقـييم تتضـمن المعلم والمتعلم في تأمل وحوار وصنع قرارات.

9- **يركز على كيـف يتعلم الطـالب:** يجب أن تكـون عمليـة التعلم في ذهن كــل من المعلم والمتعلم عنــد التخطيــط وعنــد تفســير الــدليل. وينبغي ان يكــون المتعلمــون على وعي بكيفيــة تعلمهم "كيف" بشكل مساوي لما ينبغي أن يتعلموه "ماذا".

10- **جزء من التخطيط الفعال للتعلم والتعليم**: ينبغي أن يخطـط المعلم لتوفـير فـرص للمتعلم والمعلم ولاسـتخدام المعلومـات عن تقدم الطلبة نحو الأهداف، وينبغي أن تكون مرنة للاستجابة للأفكــار والمهـارات الجديـدة . وينبغي ان يشـمل التخطيـط الاسـتراتيجيات الـتي تتحقـق بهـا من أن المتعلمين فهمـوا نـواتج التعلم المطلـوب

منهم تحقيقها ومحكات التقييم لتقييم عملهم، وكيف سيتلقوا التغذية الراجعة، وكيف سيكون دورهم في تقييم تعلمهم، وكيف ستتم معاونتهم لعمل التقدم.
ويلخص الشكل التالي هذه الصفات.



رابعا: مكونات واستراتيجيات التقييم من أجل التعلم وكيفية تطبيقها

مكونات التقييم من أجل التعلم

وفي التقييم من أجل التعلم هناك تركيز على التعلم القابل للانتقال (*transferable learning*) لذا تصبح عملية التقييم شفافة حيث تبنى على معلومات تتم مشاركتها مع المتعلم والمتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه وبالتالي تقييمه.

وهناك قواعد تحكم هذ التقييم وهي:

- قاعدة 1: لابد ان تصمم مهام التقييم بحيث تشجع تعلم الطلبة العميق
- قاعدة 2: لابد ان يشمل التقييم المشاركة الفعالة للطلبة في تحديد المحكات، وجودة العمل، وتقييم أدائهم وأداء أقرانهم
- قاعدة 3: أن تكون التغذية الراجعة محددة بزمن ومرتبطة بدعم التعلم الحالي والمستقبلي

وبالتالي فإن أهم ما ينبغي توفره هو:

- **وضع مهام التقـييم على شـكل مهـام تعلم**: بحيث يجب أن تتضمن المهام تحقيق نـواتج التعلم وخـبرات التعلم العميـق (deep learning experiences) وتســاعد على التقــدم في تحقيــق النواتج، ويجب ان تعكس مهام حقيقية وليست قصيرة وشكلية.
- **مشـاركة الطلبـة في التقـييم** : ليسـتطيعوا فهم نـواتج التعلم ويشـاركوا بفاعليـة في المحكـات وتطـوير مهـارات تقـديم التغذيـة الراجعة والتقييم الذاتي وللزملاء .
- **أن يتلقى الطلبــة تغذيــة راجعــة تســاعد على تحســين عملهم التالي**: فالتغذية الراجعة لا تساعد على التعلم وحدها، بـل يتطلب الأمر مشاركة الطلبة وتقديم المطلوب في مواعيد محددة (Gibbs & Simpson, 2004).

كمـا يمكن تحديـد مكونـات هامـة ينبغي التاكـد من اسـتكمالها ليكون التقييم من أحل التعلم فعالا وليقوم بدوره في تحسن التعلم:

1- **نواتج التعلم المستهدفة**: والـتي توضـح للطلبـة مـا سـيقومون بتعلمه، ولماذا

2- **محكات النجـاح**: وهي الخطـوات او المكونـات الرئيسـة المتصـلة بالتعلم الجديد، حيث يناقش المعلم والطلبة هذه المحكـات قبـل أن يبدأ التعلم، وبحيث تكون هي المحكات الوحيدة التي يقاس بها تعلم الطلبة

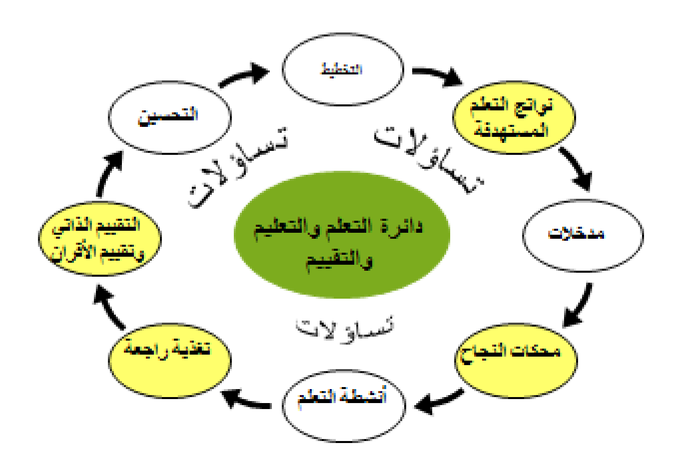
3- **التغذيــة الراجعــة التكوينية**: تــزود الطلبــة بالمعلومــات حــول المجـالات الـتي نجحـوا فيهـا، وادائهم التعلمي ومجـالات التحسـين. وينبغي أن تعتمد على محكات النجاح.

4- **التساؤلات الفعالة** : وتقدم بطريقة تزود بالمعلومـات الأساسـية التي يمكن استخدامها لتحديد مستوى التعلم الحالي، وكيفية تطـوير التعلم، والتخطيط للتعلم المستقبلي. وهي تتضمن تششجيع الطلبة على تقديم التساؤلات.

5- **التقييم الذاتي وتقييم الأقران** : ولا تنحصر فقط فيما تعلمـوه بالفعل بل تشمل الطرق الأفضل لتعلمهم .

ويعتبر التامل الـذاتي أساسـيا في إعطـاء التغذيـة الراجعـة، وجميـع العمليات، حيث يتعلم الطلبة كيف ينتقدون وكيف يستفيدون بشـكل بنـاء من النقـد، وتقـديم أحكـام مرجعيـة. وهـو يسـاعد على زيـادة المعرفة العميقة واستبقاءها، ويزيد الابداع والدافعية.

ويوضح الشكل التالي هذه المكونات ودور التامل الـذاتي والمناقشات فيها.



ومن أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيقها:

- الأسئلة العميقة
- التقييم الذاتي وتقييم الأقران
- التغذية الراجعة الفعالة
- تنظيم التعلم (self regulation)
- مشاركة نواتج التعلم ومحكات التقييم مع الطلبة

كيف تستخدم في الصف الدراسي

- حدد ما سيتم تعلمه في الحصة.
- حدد نواتج التعلم المستهدفة ووضحها للطلبة

- وضح للطلبـة محكـات الحكم على اعمـالهم وكيفيـة تقـديم التغذيـة الراجعة
- ضـع الأسـئلة والمهـام الـتي تسـاعد على التأكـد من فهم الطلبـة وتحقيقهم لنواتج التعلم
- وضـح كيـف يمكن للطـالب أن يأخـذ دورا فعـالا في تعلمـه وفي عمليات التقييم
- خطط لفرص يمكن أن يقوم المتعلم فيها باستخدام التغذية الراجعة لمزيد من التقدم
- اجعل التغذية الراجعة فعالة وبنـاءة بحيث يعـرف الطلبـة مسـتويات تقدمهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم وما يحتاجون عمله للتحسين
- تأكد من أن الطلبة يفهمون الهدف من التقييم

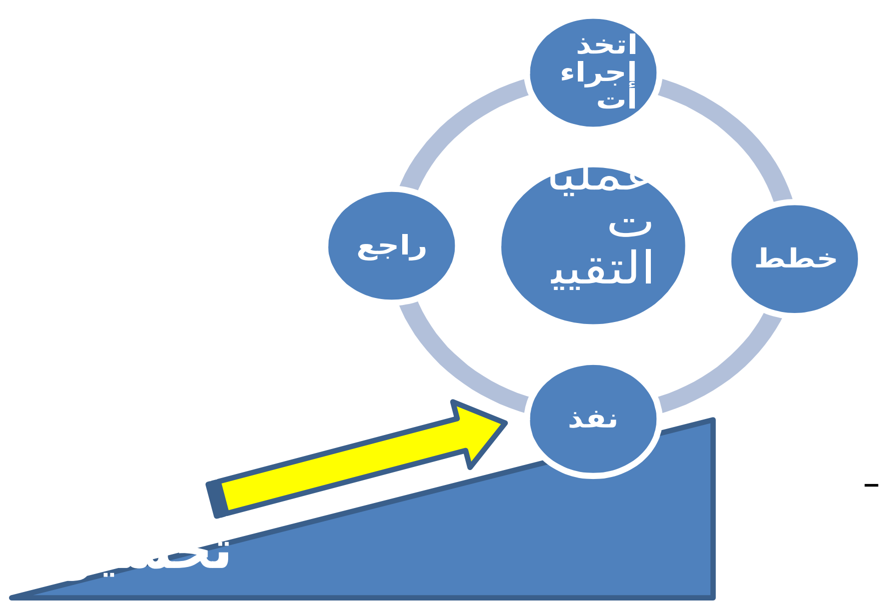
خامسـا: مراقبـة تقـدم الطلبـة باسـتخدام معلومـات ونظم التقييم وأفضل الممارسات

تعتبر أنظمة التقييم (systems of assessment) من الطرق المتقدمة لمتابعـة تعلم وتقـدم الطلبـة وتقييمـه، وهي تقيم الطلبـة مقارنـة بمـدى تقدمهم. وعادة ما توضع على عدة مستويات وفترات زمنية، بحيث تشمل دورات متعددة الطـول في التقـييم تتسـق مـع نـواتج التعلم ومسـتوياتها، قصيرة المـدى ومتوسـطة وطويلـة المـدى. ويمكن أن تسـتخدم لمراقبـة تعلم الطلبـة وأداء الصـف الدراسـي، والمعلم والمدرسـة بشـكل منتظم حيث تقـدم معلومـات تغذيـة راجعـة لتعـديل التعليم والتعلم على كافـة المستويات وبكافة الأشكال. وتستخدم الأنظمـة الجيـدة المعلومـات عن جميع الطلبة وحسب أغراض التقـييم. وتعتمـد الأنظمـة التربويـة العالميـة المتقدمة على أنظمة تقييم متقدمة تشـمل نتـائج تقـييم الطلبـة الصـفية، ونتـائج التقـييم واسـع النطـاق المحكيـة والمعياريـة المرجـع، باسـتخدام مقـاييس مقننـة. ومن أهم أمثلـة الـدول الـتي لـديها نظم تقـييم متقدمـة أمريكا وإنجلترا وسنغافورة وأستراليا، ومعظمها مبني على الأطر الوطنية للمؤهلات التي ترتبط بمعايير او توقعات للأداء على المستويات الدراسية المختلفة.

من المهم أن يكون مستوى التعلم على مستوى المدرسة وليس فقط للمتعلم. بحيث تشمل انظمة المدرسة والمجتمع المدرسي، بل وفي بعض الأحيان المقاطعة. وفيما يلي مثال على ذلك.

يومية	• توضح نواتج التعلم وتشارك مع الطلبة • يستخدم تقييم الطالب لنفسه وأقرانه • يشارك الطلبة في التعلم ويعطون تغذية راجعة فورية
دورية	• رؤية أوسع للتقدم عبر المقرر / المقررات لكل من المعلم والطالب • استخدام معايير وطنية في الصف • تحقيق التحسن حسب خطط المنهج متوسطة المدى
انتقالية	• الاعتراف بتحصيل الطالب رسميا • تقديم تقرير لولي الأمر وللاستاذ التالي • استخدام اختبارات خارجية

كما ارتبط التحسين من خلال التقييم بما يسمى إغلاق الفجوة او الحلقة (closing the loop) والتحسين المستمر، حيث ينبغي أن يثبت كل من المعلم وادارة المدرسة ان هناك متابعة مستمرة لنقاط الضعف وتحسين فعال لها، بدءا من الطالب وحتى المدرسة، كما هو موضح في الشكل



كما تستخدم أنظمة التقنية والحاسوب كأدوات لتفعيل التقييم لخدمة التعلم. حيث يستخدم التقييم بمساعدة الحاسوب (-Computer Assisted Assessment) لإدارة ودعم عمليات التقييم ولتقديم التغذية الراجعة والسريعة للمتعلم ولتوفير الوقت في التصحيح. وهو يساعد على اكتشاف الطلبة لما لم يتعلموه وعادة ما يكون مبنيا على نواتج التعلم . كما تستخدم عدة برامج حاسوبية مقاييس التقدير الوصفي (Rubrics) لربط التقييم بنواتج التعلم وبالمهمات التي يؤديها الطالب وبوصف تفصيلي للأداء المطلوب حسب المستوى. كما يحصل الطالب على تغذية راجعة توضع مشكلات الطالب حسب المستوى الذي يتم تقييم أداءه عليه. ويختلف التقييم بمساعدة الحاسوب عن اعطاء الاختبارات عن طريق الحاسب او التقييم المعتمد على الحاسب (Computer Based Assessment). وتتجه النظم الحديث لأن يكون تقدم الطلبة على عدة أبعاد مثل المعلومات والممارسات والمفاهيم، وإلى دراسة كيفية اعطاء تغذية راجعة فورية بمستوى عال وعلى جميع المهام التي يكلف بها الطالب.

الخلاصة والتوصيات

ان التقييم من اجل التعلم يركز على إعلام الطالب بتقدمه لتمكينه من أخذ الإجراءات الضرورية لتحسين تعلمه. وكون التقييم يحمل أكثر من غرض يمثل تحديا رئيسا للتقييم ولتحسين ممارساته، ويجعل تحسين التقييم صعبا. ومهما يكن من أمر فإن على التربويين تفهم جميع جوانب التقييم والتمكن من ممارسته بالشكل المطلوب وبسلاسة ومهارة وخاصة لأغراض التعلم، حيث إنها تمثل اهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها. وقد أوضح عدد من الدراسات عجز العديد من الأساتذة في التفريق بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، وضعف مشاركة الطلبة في التقييم او في رصد تقدمهم، مما يشكل خطورة في قدرة المعلمين على تطبيق التقييم من أجل التعلم بالشكل السليم . كما أن هناك ضعف في استخدامات اساليب التقييم وتطبيقاتها في العالم العربي وخاصة في مجال التعلم العميق ، وتركيزها على الدرجات، وضعف مشاركة الطلبة

في التقييم. كما أن هناك ضعف في البيانات وأنظمة التقييم المستخدمة على مستوى الطالب والمدرسة.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

- ضرورة إعداد برامج متخصصة لتدريب المعلمين بشكل جيد على أنواع التقييم واستخداماته وخاصة في مجال التقييم من أجل التعلم
- ضرورة إعداد القيادات المدرسية والتعليمية بحيث تستطيع وضع خطط للتقييم واستخداماته في التعلم.
- ضرورة متابعة أفضل الممارسات العالمية ونقل الخبرات الحديثة منها وتبادل الخبرات.
- الاهتمام بوضع أطر متكاملة للمؤهلات وتحديد نواتج التعلم بشكل يساعد على تعريف المتوقع وتقييمه ومساعدة الطالب على تحقيقه.
- وضع نظم تقييم متقدمة تساعد على إعطاء التغذية الراجعة التفصيلية وتتبع نمو الطالب وتعلمه على كافة المجالات، وبحيث يمكن أن تقدم معلومات عن التعلم على كافة المستويات.
- ربط نظم التقييم بالجودة ومراعاة متطلباتها خاصة التحسين المستمر.
- وضع أدوات مقننة وادلة إرشادية تساعد كلا من المعلم والمتعلم على الاستفادة القصوى من التقييم وممارساته الفعالة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود (2005) *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة.

الخليلي، خليل يوسف (1998). التقـييم الحقيقي في التربيـة. *مجلـة التربية*، 126، 118-133.

درندري ، إقبـال زين العابـدين (2010)**.** تقـييم نـواتج التعلم: نحـو إطـار مفـاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصـرة للتقـييم وجـودة التعلم. مركـز الأبحـاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R., &Reid, I. (2009). Directions for Assessment in New Zealand. Retrived from: http://www.tki.org.nz/r/assessment/research/mainpage/directions.

Assessment Reform Group (2002). Asessment for learning: 10 principles. Research based principals .

Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at university* (London, Society for Research into Higher Education and the Open University Press).

Black, P., & Dylan, W. (1998). *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment.* GL Assessment; London.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Educational Assessment: Principles, Policy and Practice. 5(1), 7-74. Also summarized in an article entitled, Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan. 80(2), 139-148.

Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. Educational Leadership, 41(8), 4-17.

Bloxham, S., Boyd, P and Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher* Education. Forthcoming.

Boud, D. (1991). *Implementing student self-assessment*. HERDSA Green Guide, 2nd Edition. Sydney: HERDSA.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment : rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), pp. 151-167.

Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research* (pp.79-90). Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa .

Crighton, J. (2003). *Assessment: general overview of international practice*. Report prepared for the assessment resources pack developed by the Education Support Program, Open Society Institute. Retrieved from: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/general_20030801/overview_20030801.pdf

Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. Review of Educational Research. 58(4), 438-481.

Darandari, E. and Murphy, A. (2013). *Assessment of Student learning in Saudi Arabia*. In *Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges, Opportunitie*, Ch. 8, Singer, UK.

Ewell, P. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed point of departure*. Washington, DC: Council on Higher Education Accreditation (CHEA).

Falchikov, N. (2005) *Improving assessment through student involvement.* London, Routledge Falmer.

Gardner, John, ed. (2006). *Assessment and Learning.* SAGE Publications Inc.; Thousand Oakes, CA.

Gipps, C. (1996). Assessment for Learning. In Little, A. & Wolf, A. (eds.) *Assessment in Transition,* pp. 251-261. Oxford: Pergamon.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education,* 1, 3–31. Retrived from: http://www.glos.ac.uk/departments/clt/lathe/issue1/index.cfm

Griffiths, S., Houston, K., and Lazenbatt, A. (1996). *Enhancing student learning through peer tutoring in Higher Education*. University of Ulster, Coleraine.

Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning.* London: Sage.

Meisels, S., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., & Bickel, D. D. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement scores. Educational Policy Analysis Archives. 11(9), 19 pp. Retrieved from: http://epaa.asu.edu/eapp/v11n9.

Rodriguez, M. C., (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. Applied Measurement in Education. 17(1), 1-24.

Shepard, L.A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, (2), 5-8.

Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., Gutierrez, C., & Pacheco, J. Assessment. Chapter 8 in Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds) Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stiggins, R.J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education. Educational Measurement: Issues and Practice. 18 (1), 23-27.

Stiggins, R. J. (2005). Student-involved assessment for learning. 4th ed. Pearson Education, New Jersey.

Stiggins, R. J. (2007). Assessment *for* learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE*, 2 (2), 19.

Stiggins, Rick. J. *et al.* (2004). *Classroom Assessment for Student Learning – Doing it Right – Using it Well.* Assessment Training Institute Inc.; Portland, OR.

Wiliam, D (2008). *When is assessment learning-oriented?* A presentation delivered at 4th Biennial EARLI/Northumbria Assessment Conference, Potsdam, Germany.